

¿Recuperaciones? Mejor prevenir que curar

Neus Sanmartí

¿Los exámenes de recuperación deberían realizarse en junio o en septiembre? El profesorado debate sobre la idoneidad de una época u otra para recuperar las asignaturas suspendidas, pero, en este artículo, se propone cambiar el foco para centrarse en las estrategias de evaluación que facilitan que sea el propio estudiante quien se autorregule.

PALABRAS CLAVE
EVALUACIÓN
RECUPERACIÓN
FEEDBACK
AUTORREGULACIÓN
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



Un debate actual entre el profesorado versa sobre si los exámenes de recuperación deberían realizarse en junio, poco tiempo después de recibir las calificaciones de final de curso, o en septiembre, después del periodo de vacaciones.

Los partidarios de que sean en junio argumentan que, en los días previos, los alumnos y alumnas pueden participar en actividades formativas donde, por ser cercanas a lo que se ha trabajado en las clases, la retroalimentación que reciben será útil para ayudar a superar algunas dificultades y que, en cambio, en septiembre se observan muy pocas mejoras reales. Además, posibilita que los días de septiembre dedicados a la tarea de realizar exámenes y calificar se empleen en la planificación coordinada del curso, actividad necesaria y para la que nunca se encuentra tiempo, así como en la distribución del alumnado en los grupos-clase, anticipando necesidades específicas de atención.

En cambio, los partidarios de que sean en septiembre argumentan que plantear la «recuperación» en junio favorece que con poco esfuerzo se apruebe y no se estimula el trabajo en el verano de unos estudiantes que, por tener muchos déficits, necesitan haber trabajado para poder empezar el nuevo curso en condiciones de obtener buenos resultados. Además, en algunos institutos, se produce un gran absentismo en junio, ya que los que han aprobado dejan de ir a clase y los que no lo

han hecho asisten más, pero con poco rendimiento.

Lo cierto es que los dos argumentos son válidos y ninguna de las dos soluciones es buena. Como dice Hattie (2017), «los alumnos ven la nota, frecuentemente, como "final" del aprendizaje», por lo que una vez obtenida la calificación es muy difícil que decidan que vale la pena el esfuerzo que representa poder llegar a regular sus dificultades. Solo lo pueden hacer los que tienen familiares que los ayuden a superar sus problemas, primero de autoestima y luego los derivados de sus deficientes aprendizajes y motivación hacia el estudio. Precisamente este acompañamiento, imprescindible para el alumnado que fracasa, es un argumento clave para decidir que los exámenes en septiembre son una fuente de inequidad, ya que solo pueden «recuperar» aquellos alumnos y alumnas cuyas familias estén en condiciones de dar una buena retroalimentación y, estadísticamente, este no es el caso en la gran mayoría.

Pero ¿cómo actuar ante el problema sabiendo que un aprobado general, sin más exigencias, no es la solución?

La finalidad de una recuperación es disminuir la brecha entre lo que el estudiante demuestra que sabe y lo que se esperaba que aprendiese

¿QUÉ ENTENDEMOS POR RECUPERAR?

La finalidad de una recuperación es disminuir la brecha entre lo que el estudiante demuestra que sabe y lo que se esperaba que hubiera aprendido. Tradicionalmente, para afrontar este objetivo, se plantean deberes específicos o las llamadas *clases de recuperación o de refuerzo*, una vez que se ha constatado la mala calidad de las producciones de un alumno o alumna tanto en exámenes como en tareas, con la consecuente obtención de calificaciones negativas. La experiencia de cualquier docente es que, a partir de estas acciones, se recupera muy poco y son una pérdida de tiempo.

¿Qué razones explican los malos resultados de estas prácticas? ¿Cómo es que año tras año aplicamos estrategias similares cuando sabemos que no funcionan? ¿Qué alternativas hay a las prácticas tradicionales? Para responder a estas preguntas, sabemos que:

- Una vez que se ha fracasado, es decir, se ha «suspendido», la autoestima disminuye mucho y la mayoría de estudiantes pierden la confianza en sus posibilidades de mejora y renuncian a esforzarse. Como dice Alfie Kohn (2001) «Nunca califiques a los alumnos cuando aún están aprendiendo», ya que si la calificación no es buena, tenderán a abandonar. A los docentes nos parece que la «nota» es un estímulo y calificamos cualquier actividad, por lo que los estudiantes continuamente nos preguntan:

«¿Cuánto vale esta tarea para la nota?». Con esta práctica solo se está promoviendo que el objetivo sea la nota (aprobar) y no aprender. ¿Podemos imaginar un curso dando solo calificaciones a final del trimestre, incluso que sean los propios estudiantes quienes decidan si han aprendido y lo sepan justificar?

- Ser «alumno de recuperación» es una etiqueta que rechazan los protagonistas y que no les estimula a aprender. A los estudiantes no les gusta ir a clases de recuperación o de refuerzo y les cuesta admitir que necesitan ayuda. Aun así, en algunas experiencias se ha constatado que aceptan ir a «consultar», a partir de la creación de nuevos espacios con esta finalidad y de reconocer su utilidad.
- Muchas de las actividades de recuperación que se proponen son repetitivas y similares a las realizadas en clase. El alumnado ya las conoce, sabe que no las hizo correctamente y obtuvo malas calificaciones, o no le parecieron interesantes o válidas (por tanto, no percibió su finalidad más allá de la nota). **Uno de los retos del profesorado es el diseño de nuevas actividades con objetivos similares, diversas, creativas y que pongan el acento en la superación de la dificultad concreta de cada persona.** Muchas veces, las clases de recuperación son responsabilidad de un docente que ni conoce a los estudiantes, por lo que sus propuestas se reducen a repetir una receta para realizar un determinado tipo de tarea.

- En general, las dificultades específicas de cada alumno o alumna están poco diagnosticadas y las actividades no posibilitan que entiendan por qué no lo hace bien. Se identifica el error, pero no sus causas. Estas se reducen a una frase que empieza con un no: «No has estudiado, no has estado atento, no te has esforzado...», pero analizamos poco qué es lo que ha confundido, olvidado, razonado de forma alternativa a la deseable, las variables que ha obviado..., o cuál es la razón que explica por qué no se esfuerza o por qué confunde tal con cual o por qué su explicación es superficial. Tendemos a buscar la explicación del fracaso en aspectos de personalidad, familiares o sociales, pero poco en nuestro trabajo como docentes. Si los profesores «no entendemos por qué unos alumnos o alumnas no entienden», no podremos ayudarlos a entenderse y avanzar.
- Finalmente, seguramente la razón más importante reside en el hecho de que los docentes tenemos expectativas de lo que puede aprender cada estudiante y que estas condicionan, en parte, sus aprendizajes. Los estudios demuestran los buenos resultados académicos en escuelas de alta complejidad, en las que el equipo de docentes no ha renunciado a que todos sus alumnos y alumnas aprendan significativamente.

Todo ello nos indica que las tradicionales prácticas de recuperación son poco útiles, pero es cierto que

Calificando solo se está promoviendo que el objetivo sea la nota (aprobar) y no aprender

no todos los alumnos y las alumnas aprenden igual, por lo que nos hemos de plantear qué será importante cambiar de nuestra práctica.

PREVENIR A PARTIR DE UN BUEN FEEDBACK

El éxito de los aprendizajes de los estudiantes se fundamenta en un buen *feedback* o retroalimentación, previo a la realización de actividades para comprobar resultados de procesos de aprendizaje. Todas las personas, cuando realizamos alguna tarea nueva, empezamos cometiendo errores; a partir de ellos es cuando aprendemos. Tal como decía Jean Pierre Astolfi, **«el error es el punto de partida para aprender» y nos lo confirma tanto la historia de la ciencia como la de muchos emprendedores.** Si un estudiante lo hace todo bien desde el inicio, aprende muy poco y, normalmente, es poco creativo. Por tanto, para empezar, es necesario cambiar el estatus del error y pasar a concebirlo como algo bueno, incluso deseable, a partir de crear un clima en el aula que favorezca que se manifieste. Si el error se oculta (por ejemplo, copiando), es imposible que se puedan dar y recibir buenas retroalimentaciones.

Es necesario cambiar el estatus del error y concebirlo como algo bueno, favoreciendo que se manifieste en el aula

Consecuentemente, los docentes debemos reflexionar sobre la calidad de las retroalimentaciones que aplicamos y reconocer si son efectivas y eficientes. Por ejemplo, está comprobado que devolver los trabajos con comentarios es muy poco útil, especialmente si van acompañados de una nota numérica. Los alumnos y las alumnas miran el número y no leen los comentarios; si los leen, solo los que los hacen bastante bien son capaces de apropiarse de las ideas que se sugieren, ya que los entienden y los pueden aplicar. Además, buena parte de los alumnos y las alumnas tiende a utilizar los comentarios como recetas, sin entender por qué no supieron realizar la tarea adecuadamente.

Una condición importante para una buena retroalimentación es que posibilite superar los errores uno a uno. Una tarea que comporta utilizar un conocimiento y/o aplicar un procedimiento es siempre compleja y conviene identificar las distintas acciones necesarias para poder llevarla a cabo con éxito. Los docentes, que somos personas expertas en dicho conocimiento, habitualmente hemos compactado estas acciones en unas

pocas, pero los aprendices novatos necesitan desplegar lo que se llama *base de orientación de la acción* (pensemos, por ejemplo, en los distintos grados de concreción entre un experto y un novato de las acciones/ideas que han de aplicar para explicar cómo calcular la densidad de una roca, escribir una narración, leer un gráfico o justificar por qué un hongo es un ser vivo). A partir de la concreción de estas acciones, que no tienen por qué ser iguales para todos, pueden reconocer en cuáles se centran sus dificultades, priorizarlas, secuenciarlas y pedir ayudas concretas al profesorado, a compañeros o a familiares.

También se ha investigado sobre la necesidad de que la retroalimentación se lleve a cabo lo más cerca posible del momento en el que se ha realizado la tarea. Si pasan unos días, el aprendiz ya no recuerda qué lógica alternativa empleó al realizarla y es imposible que pueda utilizar las ideas que otros le aporten. Ello explica que las recuperaciones en septiembre tengan tan poco efecto en el aprendizaje.

El objetivo final es que sea el propio estudiante el que consiga generar su propio feedback, es decir, autorregularse. Los docentes, compañeros o familiares pueden ayudar en esta tarea, pero la finalidad no es que apliquen mecánicamente recetas dadas, sino que, a partir de entender las causas de sus dificultades, aprendan a tomar decisiones idóneas. Los alumnos y las alumnas aprenden porque se autorregulan.

CON TANTOS ESTUDIANTES... ¿ES POSIBLE?

Puede parecer difícil pensar en la posibilidad de incluir en el marco de nuestras clases espacios personalizados para la retroalimentación. Tenemos mucho alumnado, cursos, actividades diversas que regular..., y parece que es una tarea imposible. Pero no hay duda de que hay otras maneras de organizar el espacio y el tiempo de aprendizaje, que requieren de una buena coordinación entre docentes. El problema existe y el reto es imaginar, diseñar y aplicar soluciones, en función de las características de cada centro, de sus estudiantes y del profesorado, experimentarlas y revisarlas si es que no son idóneas. Las cuatro experiencias siguientes muestran posibles caminos.

- *Autoanticipación de dificultades.* Antes de realizar una actividad para comprobar resultados del proceso de aprendizaje de algún conocimiento (examen u otra), se pide al alumnado que piense individualmente en las acciones que cree que ya sabe aplicar y en las que necesita ayuda (pueden consultar su libreta, apuntes, textos...). Se ha consensuado una regla: nadie puede decir que no sabe nada o que lo sabe todo; siempre se ha aprendido algo y siempre se puede mejorar. Posteriormente, en el equipo de trabajo, se comparan las percepciones y cada alumno plantea su propuesta para superar las dificultades detectadas (que puede

consistir en que pide ayuda a un compañero). Se escribe un resumen de los acuerdos, en el marco de un «contrato didáctico» (Sanmartí, 1999), y el profesor da su conformidad o propone alternativas, si lo cree oportuno. Los acuerdos se aplican, en el tiempo que sea necesario, y se revisan. Los resultados en la actividad de evaluación de resultados son mucho mejores, con lo cual la autoestima y la confianza en las propias capacidades aumentan.

- *La hora de consulta* (Jorba y Sanmartí, 1996, p. 84). En algunos centros organizan dentro del horario escolar unos espacios de «consulta» a los que pueden acceder los estudiantes cuando creen que necesitan alguna ayuda. Semanalmente se hace un listado de las dificultades que se trabajarán en esa hora (normalmente relacionados con acciones incluidas en la base de orientación) y los estudiantes se apuntan voluntariamente. Se procura que no sean grupos superiores a seis u ocho alumnos y alumnas, y saben que han de aportar sus producciones. En esa hora, se analizan buscando que entiendan posibles causas de sus dificultades,

que se priorizan, y se proponen nuevas tareas, buscando que sean distintas de las habituales, así como creativas. Estas tareas forman parte de su contrato didáctico o compromiso similar.

Normalmente, al inicio, los estudiantes con más dificultades no se implican, ni escogen participar en estas sesiones, pero poco a poco cambia su actitud. La regla básica es no decirle nunca a un alumno que ha de ir a consulta. Es él o ella quien lo decide. Experiencias en centros muy diversos demuestran que tardan unos tres meses en tomar esta decisión. Es el tiempo que necesitan para percibir que les puede ser útil.

- *La tutoría entre iguales* (V. Ibañez¹). En este tipo de acciones, son algunos de los estudiantes los que ejercen de tutores de sus compañeros y los ayudan en sus dificultades. El docente reúne a los tutores, proporcionándoles ideas y recursos. Posteriormente, cada tutor trabaja con dos compañeros, responde a sus demandas y los ayuda a superar obstáculos. Todo ello antes de plantear una actividad de evaluación con finalidades calificadoras.
- Es posible que se piense que los alumnos-tutores pierden un tiempo que podrían estar dedicando a avanzar y profundizar en sus aprendizajes. Pero, en general, todos destacan que les es muy útil ayudar a sus compañeros, ya que les permite identificar y entender dificultades que incluso ellos pueden tener, lo que les ahorra horas de estudio.

- *Codocencia*. Dos o tres docentes en el aula facilitan que uno de ellos tenga la función específica de dar *feedback* inmediato a los estudiantes cuando lo solicitan. Por ejemplo, en el Instituto Antoni Maura de Palma, en la realización de un proyecto se reúnen dos clases y uno de los profesores ejerce esta función. Los alumnos y las alumnas van realizando las actividades previstas y, cuando creen que necesitan ayuda o quieren verificar que están haciendo bien la tarea, el equipo se traslada al espacio de consulta –un sofá– y allí la profesora les orienta en función de sus demandas. Se les recomienda que, antes de cerrar una tarea, pasen por la «consulta» y se les estimula a hacerlo dándoles algún «premio» (pero no calificaciones).

REFLEXIONES FINALES

Debatir sobre si las recuperaciones han de ser en junio o septiembre es algo estéril. El gran reto es que no sean necesarias y a ello hemos de dedicar el tiempo de que disponemos. Podemos argumentar que esos exámenes son normativos. Es interesante comprobar que tendemos a justificar acciones que valoramos como no válidas para el aprendizaje de nuestros estudiantes con argumentos de normativas que vienen dadas. Pero deberíamos ser conscientes de que los cambios reales se promueven desde la escuela, por el equipo de profesores y no lo son

Una condición importante para una buena retroalimentación es que posibilite superar los errores uno a uno

los que provienen de nuevas normas (que se aplican sin cambiar nada en profundidad).

Cuando se le preguntó a la directora de una escuela en Finlandia en qué cambiarían sus prácticas por el nuevo currículo que se estaba introduciendo en su país, dijo: «En nada, ya hace tiempo que lo estamos aplicando». ¡Este es el desafío! •

NOTA

1. www.youtube.com/watch?v=Xdrbg0qK-7Q;t=2s

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HATTIE, J. (2017): *Aprendizaje visible» para profesores*. Madrid. Paraninfo.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid. MEC. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publventa/vistaPrevia.action?cod=41;area=E>

KOHN, A. (2001): «Cinco razones para dejar de decir "¡Muy bien!"» [en línea]. www.alfiekohn.org/parenting/muybien.htm

SANMARTÍ, N. (1999): «Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión en el aula». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 83-84, pp. 55-60.

HEMOS HABLADO DE:

- Autorregulación del aprendizaje.
- Técnicas y recursos para la evaluación.
- Aprendizaje significativo / significatividad.

AUTORA

Neus Sanmartí Puig

Universidad Autónoma de Barcelona
neus.sanmarti@uab.cat

Este artículo fue solicitado por AULA DE SECUNDARIA en junio de 2019 y aceptado en julio de 2019 para su publicación.

UNA FORMACIÓN DE FUTURO

Curso Auxiliar Técnico Veterinario

1 AÑO DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE CALIDAD PARA ESTAR PREPARADO PARA TRABAJAR EN EL SECTOR DE LA SALUD Y EL BIENESTAR ANIMAL

Destinado a **cualquier persona mayor de 16 años** que le gusten los animales, sin formación mínima.



ESCUELA ESPECIALIZADA EN LA FORMACIÓN DEL ATV

info@vetformacion.com | **657 134 466** | www.vetformacion.com

Somos **veterinarios**



Más de **600 clínicas** para tus prácticas



Formación adaptada al **BOE**



Entre **300 y 500 horas prácticas**



Tutor personal **veterinario**



Bolsa de **empleo**

